EDUQ
8870761

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHES SUR L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION

CIRADE

Université du Québec à Montréal

Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8870761
Centre d'intérêt: 430

Bouchard, Jean-Marie, 1934-.

Les modèles éducatifs des parents / par Jean-Marie Bouchard, Nicole Pilon et Jocelyne Archambault. -- Montréal : UQAM, CIRADE, 1987.
14, 6 f. ; 22 cm. -- (Séminaire sur la représentation ; 30)

Bibliogr.: f. 13-14.

Vedette(s)-secondaire(s): Pilon, Nicole • Archambault, Jocelyne • Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation

Descripteur(s): Relations parents-enfants • Attitude des parents • Valeurs de parents • Milieu familial • Influence familiale • Méthode de recherche • Instrument de mesure • Validité

Identificateur(s) de nom: PRIM (Projet)

Depuis 1980, l'expérience du "projet de recherche et d'intervention à la maison" (PRIM) a amené les auteurs à s'intéresser au modèle éducatif en usage dans la famille et à la nature des habiletés éducatives des parents dans leur rôle d'éducateurs, d'intervenants et d'enseignants auprès de leurs enfants. Au cours des deux dernières années, l'essentiel des efforts des chercheurs a été consacré à l'élaboration d'une batterie d'instruments et à les pré-tester afin d'en mesurer la fiabilité, le contenu et leur applicabilité dans les familles. Dans cet article, après avoir rappelé le contexte théorique de la recherche et que leur projet vise à analyser les liens entre les croyances et les actions privilégiées par les parents, et présenté brièvement les paradigmes éducatifs parentaux, les auteurs décrivent: 1. les caractéristiques des interactions du PRIM avec les familles et du mode de cueillette de données, et 2. les instruments et la validation amorcée.

Type de document: r

EDUQ
8870761

Les modèles éducatifs des parents

par Jean-Marie Bouchard, Nicole Pilon
et Jocelyne Archambeault
CIRADE
Université du Québec à Montréal

Séminaire sur la Représentation
27 novembre 1987 - n° 30

SEMINAIRE

du

C.I.R.A.D.E.

(Centre interdisciplinaire de recherche en apprentissage et de développement en éducation)

Les modèles éducatifs des parents

Jean-Marie BOUCHARD

Nicole PILON

Jocelyne ARCHAMBAULT

NOVEMBRE 1987

1. INTRODUCTION

Depuis 6 ans, l'expérience du Projet de recherche et d'intervention à la maison (PRIM) nous amène à nous intéresser au modèle éducatif en usage dans la famille et à la nature des habiletés éducatives des parents dans leur rôle d'éducateur, d'intervenant et/ou d'enseignant auprès de leur enfant. En tant que formateurs dans ce projet, nous accordons une importance primordiale à une démarche d'intervention reposant, d'une part, sur le respect des valeurs et des attitudes éducatives des parents et, d'autre part, sur l'autonomie et l'auto-développement de la famille.

2. CONTEXTE THEORIQUE

Depuis les années '60, d'importants efforts ont été faits 1) pour décrire qualitativement et quantitativement différentes formes de relation parents-enfants et 2) pour se dégager d'une approche philosophique et moraliste dans ce domaine (Pourtois, 1985). Précisons qu'au-delà de 235 articles ou thèses ont été produites entre 1960 et 1970 par rapport à ce champ d'étude (Tessier, 1983).

Ces travaux ont permis graduellement l'élaboration d'une typologie des conduites parentales par le regroupement de comportements moléculaires et isolés pour former des modes explicatifs de comportements plus généraux (Baumrind, 1971). De façon plus spécifique, ces typologies ont été réalisées à partir d'analyses factorielles faisant ressortir de larges traits psychologiques associés aux conduites parentales. Par exemple, Rollins et Thomas (1979) résument certaines caractéristiques comportementales du parent et les nomment: sévérité, permissivité, chaleur, hostilité. Aussi, la plupart des études ont tenté de démontrer l'existence d'un lien entre la présence de traits psychologiques chez le parent et l'acquisition de différentes habiletés comportementales chez l'enfant (Maccoby, 1980).

En rétrospective, il est apparu difficile voire naïf de relier les traits psychologiques des parents aux comportements mesurables des enfants (Sameroff et Feil, 1985; Pourtois, 1985). L'ensemble des recherches a plutôt fait ressortir la flexibilité des croyances et des attitudes parentales. Plus encore, il est apparu que les parents pouvaient avoir simultanément des attitudes ou des croyances opposées sans s'interroger sur leurs contradictions. Il est également ressorti que les parents pouvaient agir différemment selon les situations (Sherif, 1960). Ces constats ont donc remis en cause l'étude traditionnelle des conduites parentales par le biais de typologies de conduites. Bien que cette façon de faire a permis d'améliorer quelque peu notre compréhension de la relation parents-enfants, l'orientation des recherches a été modifiée et s'intéresse depuis peu à la dynamique qui régularise cette variation entre les parents et les situations (Mc Gillicuddy De Lisi, 1985; Dix et al. 1985).

Comme nous avons tenté de le démontrer, la recherche sur les croyances, les valeurs et les attitudes parentales n'est pas facile à réaliser. Toutes ces difficultés épistémologiques et méthodologiques ont contribué, ces dernières années, à orienter les recherches vers l'identification de valeurs et d'attitudes reliées aux modèles socio-culturels des familles (Fishbein et Ajzen, 1975) de même qu'aux liens entre les composantes affectives, cognitives et comportementales (Rosenberg et Hovland, 1960). Comme dans d'autres secteurs de recherche, l'étude des conduites parentales n'est plus

abordée de façon linéaire mais plutôt par une approche multidimensionnelle impliquant une analyse interactive des variables entre elles.

Dans cette veine, le courant écologique tente d'identifier des ensembles de contingences pouvant avoir une influence sur le système familial. En plus de mettre en relation les attitudes parentales avec le statut socio-économique et le sexe du parent, des variables comme la monoparentalité, le support social, le quartier et le logement sont étudiées afin de mieux saisir les sources d'influences internes et externes à la famille (Bouchard et al., 1997).

Cette recherche s'inspire donc, à la fois des travaux poursuivis dans le domaine des valeurs, des croyances, des attitudes et des comportements (façons de faire) et de celui de l'écologie humaine. Ainsi, ce projet vise à analyser les liens entre les croyances et les actions privilégiées par les parents. Les instruments ont été développés essentiellement en vue d'atteindre cet objectif, en outre, chacun d'eux est comparé en référence aux paradigmes éducatifs de Bertrand et Valois (1982).

3. LES PARADIGMES EDUCATIFS PARENTAUX

Selon Dix et al. (1988), les idées sont dépendantes des normes socio-culturelles et nous sont présentées par la nature même de nos institutions. Bertrand et Valois (1982) ont ainsi démontré que chaque paradigme socio-culturel a ses correspondances avec les paradigmes en éducation. Cependant, quoiqu'il y ait un sens intuitif à postuler que le comportement du parent envers son enfant découle d'un ou de plusieurs paradigmes éducatifs, traduire cette intuition en données quantitatives et qualitatives rencontre des nombreuses difficultés méthodologiques. Selon Segal (1985), il convient de décrire les concepts des paradigmes socio-culturels et éducatifs en les transposant dans des séries d'habiletés et de techniques éducatives, que le parent exprime ou applique dans les activités quotidiennes avec l'enfant. Pour les fins de notre recherche, nous avons retenu de Bertrand et Valois (1982) les trois paradigmes éducatifs suivants: rationnel, humaniste et symbiosynergique.

A) Paradigme rationnel

Le paradigme rationnel renvoie à un ensemble de prémisses qui caractérisent la société industrielle occidentale et qui conditionnent nos valeurs, notre façon de penser, de percevoir, et de faire; le qualificatif "rationnel" signifie que le projet central du paradigme est la transmission d'un savoir pré-déterminé.

Le paradigme rationnel se caractérise par une conception mécanomorphique de la personne pouvant être décrite objectivement et de façon impersonnelle. Ce mode rationnel de la connaissance supprime la subjectivité et l'unicité de la personne et confine la pensée dans l'ordre établi.

Selon ce modèle, l'acquisition de la connaissance devient un moyen de promotion sociale et risque d'être dans certains contextes une forme de contrôle par le détenteur du savoir sur les autres individus. Il s'agit davantage d'un savoir avoir. Ainsi ce paradigme valorise surtout le rôle de l'expert et la prépondérance des connaissances professionnelles dans différentes problématiques.

Dans le cadre d'une relation impliquant le parent et l'enfant, ce dernier doit se conformer au modèle du parent qui détermine le critère servant à évaluer et à contrôler son comportement. L'enfant se doit de connaître et d'intérioriser afin de respecter les normes de la vie familiale édictées par ses aînés.

Ainsi, les conduites éducatives des parents réfèrent davantage aux valeurs d'autorité, de discipline, d'obéissance et de respect de la hiérarchie. Elles laissent peu de place à l'enfant. Dans ce contexte éducatif, le parent devient l'expert, c'est-à-dire celui qui détient le savoir-faire et le pouvoir. L'exercice direct de ce pouvoir peut même s'appuyer sur la force physique, sur la contrainte psychologique et morale (De Rosnay, 1975). L'enfant est amené à considérer normal que d'autres que lui prennent des décisions qui le concernent.

B) Paradigme humaniste

Ce modèle se caractérise par une "centration" sur la personne et reflète une profonde mutation des valeurs et des croyances fondamentales. Il s'inspire, entre autres, des travaux d'Abraham Maslow et de Carl Rogers.

L'enfant est vu comme l'agent actif et premier de son éducation; celle-ci est le résultat de son interaction avec le milieu et suppose une démarche personnelle et subjective qui tient compte de tous les éléments des expériences vécues. Dans ce contexte, le développement et l'apprentissage prennent un sens seulement s'ils répondent à un ensemble de besoins affectifs et cognitifs de l'enfant. Le parent autorise librement l'enfant à être le processus de son propre changement en lui faisant confiance et en le rendant responsable de ses décisions.

Le parent éduque son enfant grâce à la qualité de sa relation avec lui, par son équilibre émotif et par le mode de vie qu'il adopte. Carl Rogers (1972) parle d'éducation centrée sur la communication qui exclut la manipulation, l'autoritarisme tout comme le mode impersonnel. Cette relation exige une confiance inconditionnelle à l'égard de l'enfant pour lui permettre d'actualiser son potentiel. Nous parlons plutôt d'un savoir-être.

Le parent joue auprès de l'enfant un rôle de guide lorsque l'enfant doit, par exemple, solutionner un problème ou prendre une décision; il favorise la franchise et respecte la divergence d'opinion. Le parent organise l'environnement pour qu'il soit favorable au développement de l'enfant.

C) Paradigme symbiosynergique

Le paradigme symbiosynergique présente des caractéristiques parfois similaires à celles du paradigme humaniste en les réinterprétant dans une vision essentiellement symbiosynergique de la réalité où les personnes, par exemple, se situent en interdépendance dans leur développement.

Au sens étymologique du terme, la symbiose vient du préfixe grec syn qui signifie "vivre ensemble", s'unir dans une synthèse et une utilisation positive des différences. Le synergie indique que lorsque des éléments s'unissent, quelque chose de nouveau se produit, il y a un bonus d'énergie. De leurs relations, émerge une nouveauté dont on ne peut en prévoir les résultats par la seule observation de leurs composantes.

Cette vision de l'unification des personnes et du savoir cumulatif des initiatives de tous dans des projets communautaires, voire comiques, ne diffère pas des conclusions de Pierre Teilhard de Chardin qui, dans Le phénomène humain observe qu'il n'y a pas d'autres futurs pour la personne que celui d'être associé aux autres personnes et à leurs sous-cultures. Aussi, ce paradigme trouve ses assises dans plusieurs expériences d'entraide développées dans le milieu d'intervention communautaire. "La société, dit De Rosnay (1975) débarrassée de l'idée de compétition apparaît comme une communauté d'intérêts dont l'évolution repose sur l'entraide, la coopération, l'éducation mutuelle, et le partnership".

Ces prémisses indiquent que nous pouvons parler de symbiosynergie dans un contexte d'éducation. Mais comme il ne domine aucune société occidentale, peu d'applications en ont été faites. Cependant, une analyse de la documentation propose néanmoins des conceptions de l'éducation dont les pistes de réflexion offrent de nombreux éléments pour fonder des approches éducatives et pédagogiques (Ferguson, 1981; De Rosnay, 1975; Grand'Maison, 1976.

Dans ce cadre de référence, le parent et l'enfant restent des personnes uniques et en interdépendance. Chacun d'eux s'engage dans le processus éducatif, leur réalité étant à la fois différenciée et reliée l'une à l'autre. Le développement de l'enfant et celui du parent s'opèrent en relation l'un avec l'autre. L'éducation réfère à ce processus qui les relie d'une façon prévue et imprévue en situations d'échanges et de manifestations réciproques (Pourtois, 1985). Ainsi, l'enfant apprend du parent comme le parent apprend de son enfant.

Le paradigme symbiosynergique propose comme modèle de prise de décision un mutualisme non-hiérarchique. Ce mutualisme doit travailler constamment sur cette jonction entre les droits individuels de l'enfant et collectifs de la famille. Les droits se négocient et on doit rechercher un consensus entre le parent et l'enfant même si dans la famille il existe malgré tout un rapport de force.

Le mutualisme est pour ainsi dire le "nous" et l'identité des forces présentes chez l'enfant et le parent. Le pouvoir devient partagé entre le parent, l'enfant et les autres membres de la famille. Il s'agit de développer un savoir vivre ensemble.

Bien que nous ayons décrit chacun des paradigmes d'une manière qui peut laisser entendre que nous privilégions l'un ou l'autre, il demeure que nous reconnaissons que chacun est porteur d'avantages et d'inconvénients. Il serait utopique, à notre avis, qu'un parent puisse se confiner uniquement aux valeurs, conduites et croyances d'un seul paradigme.

A partir des caractéristiques des modèles rationnel, humaniste et symbiosynergique, nous avons choisi d'illustrer schématiquement la nature des relations parent-enfant dans chacun des modèles. Il s'agit d'une grille d'analyse des relations parent-enfant qui sert à décoder les informations obtenues des parents. (voir Annexe A).

4. METHODOLOGIE

Cette démarche de recherche en est une essentiellement de validation des concepts définissant les modèles éducatifs tels qu'opérationnalisés par notre équipe. Pour ce faire, il s'agit de poursuivre à la fois une étude de validité de construit des concepts et une étude de validité de convergence. D'une part, la validation de construit réfère à la validité interne, qui indique jusqu'à quel point la définition opérationnelle d'un instrument, permet des inférences solides à propos d'un modèle théorique (Ministère de l'Education, 1981). Les mesures adoptées permettent de prédire les résultats obtenus. D'autre part, la validation de convergence permet de comparer la mesure des concepts à partir des résultats obtenus aux différents instruments utilisés dans cette recherche. Parallèlement à ceci, un second volet de la démarche examine de façon plus exploratoire la possibilité de relation entre le modèle éducatif adopté par le parent et celui qui lui fut proposé dans son enfance.

Pour réaliser cette étude, l'essentiel des efforts investis au cours des deux dernières années ont été consacrés à l'élaboration d'une batterie d'instruments et à les pré-tester afin d'en vérifier la fiabilité, le contenu ou leur applicabilité dans les familles. La partie qui suit dans cette présentation décrit:

1) les caractéristiques des interactions du PRIM avec les familles, du mode de cueillette des données; et

2) les instruments et la validation amorcée.

5. INTERVENTION AUPRES DES FAMILLES ET CUEILLETTE DES DONNEES

L'ensemble des familles du projet se caractérisent surtout par leur monoparentalité, plus particulièrement par l'absence du père dans la famille. La population-cible est composée de mères chefs de famille monoparentale ayant demandé l'aide d'un étudiant du PRIM durant une année scolaire (1985-1986 ou 1986-1987). Nous avons retenu les familles monoparentales pour cette recherche parce que ces familles sont habituellement en plus grand besoin d'aide et de support. Les motifs d'aide invoqués par quelques parents réfèrent le plus souvent à des difficultés mineures de l'enfant au niveau de l'apprentissage ou du comportement. Un bon nombre font aussi appel à nos services pour accroître leurs habiletés parentales ou pour bénéficier des échanges avec une personne extérieure au contexte familial. Pour faire partie de notre échantillon, les mères doivent avoir un enfant âgé entre 4 et 6 ans, être nées au Québec, parler français et vivre seules avec leur(s) enfant(s) sans conjoint ou partenaire établi sous le même toit.

Le modèle d'intervention privilégié se définit surtout par une forme de support offert aux mères par l'étudiant à raison d'une visite par semaine d'une durée approximative d'une heure et demie. Chaque étudiant accompagne deux familles durant l'année. Il y a donc en moyenne douze étudiants inscrits annuellement au PRIM; ceux-ci doivent être inscrits à l'université en troisième année de baccalauréat soit en psychologie ou en sciences de l'éducation. Ces étudiants s'engagent à recevoir une formation et une

supervision continue pendant leur stage pour comprendre le mieux possible le vécu des familles visitées. (Bouchard, 1985).

L'étudiant poursuit ainsi des objectifs d'intervention visant le plus possible le respect des valeurs et pratiques éducatives des familles visitées. Dans ce contexte, la cueillette des données de la recherche permet une meilleure compréhension du fonctionnement des familles et de leurs besoins spécifiques. D'ailleurs, la majeure partie des activités de supervision effectuées auprès des étudiants reposent principalement sur les différentes données recueillies dans les familles. Aussi, conformément aux principes de la recherche-action, l'ensemble des informations pertinentes recueillies par nos mesures sont retournées dans les familles par les étudiants afin d'être discutées ou de servir à l'élaboration de nouvelles stratégies éducatives. Nous voulons permettre aux parents de s'approprier le savoir-faire recueilli par les différents instruments de la recherche.

La relation étroite entre les volets recherche et intervention du programme nécessite, par conséquent, un entraînement et un suivi rigoureux des étudiants. En effet, la validité des informations recueillies dépend en grande partie de la qualité de la relation que l'étudiant établit avec la mère, du climat de confiance mutuelle et du degré de "naturalité" du contexte. Ainsi, nous avons prévu dans le programme de formation des étudiants, plusieurs séances de formation aux techniques d'entrevue et à l'administration des autres protocoles.

La passation des instruments a lieu à la maison du parent et obéit au scénario suivant en ce qui a trait à la partie recherche.

- 1ère semaine : - Première visite dans la famille: Présentation du PRIM.
- 2e semaine : - Passation des questionnaires de mise en situation.
  - Administration d'une grille d'évaluation des besoins de la famille.
- 3e semaine : - Retour sur la grille d'évaluation des besoins.
- 4e semaine : - Entrevue semi-dirigée (antécédents).
- 5e semaine : - Entrevue semi-dirigée (conséquents).
- 6e semaine : - Observation systématique.
- 7e semaine à la 23e semaine : - Retour sur les résultats obtenus aux différents instruments.
  - Cueillette des observations participantes.

6. INSTRUMENTS

A) Validité de construit

1. <u>Questionnaire de mises en situations</u>

D'importants efforts ont été investis à l'élaboration et à la validation d'un questionnaire de mises en situations permettant de classifier les réactions parentales

selon les trois paradigmes éducatifs proposés par Bertrand et Valois (1982). Cet instrument, appelé "Modèle éducatif des parents (MEP), s'inspire méthodologiquement de la mesure indirecte des interactions parents-enfants élaborée par Santostefano (1968) ainsi que Grusec et Kuczynski (1981). Le MEP se compose de 7 scènes impliquant le parent et l'enfant dans des situations de la vie courante. Chacune des scènes est suivie de six alternatives illustrant diverses réactions que le parent est susceptible de manifester compte tenu de la situation qui lui est présentée. Les réactions proposées peuvent être regroupées en trois catégories: deux d'entre elles relèvent du modèle rationnel, deux du modèle humaniste et deux du modèle symbiosynergique. Compte tenu que tout parent est susceptible d'afficher, un moment ou l'autre, une réaction qui relève de l'un ou l'autre de ces modèles, nous leur demandons de se prononcer sur chaque alternative proposée en identifiant sur une échelle de type Lyken leur fréquence respective d'utilisation. Soulignons que cette stratégie présente également l'avantage d'amoindrir les biais engendrés par un effet de désirabilité sociale.

Au cours de l'année 1984-1985, d'importants efforts ont été consacrés à vérifier la fiabilité des mesures obtenues à partir du MEP. Ainsi une première version du questionnaire, composé de 12 mises en situation, fut soumise à huit juges familiers avec les paradigmes éducatifs proposés par Bertrand et Valois (1982). Cette consultation a conduit au retrait de 4 mises en situation, et à la reformulation de certaines réactions. Suite à cette opération, une nouvelle version du MEP, composée de 7 scènes, fut soumise à 109 parents afin de procéder à une analyse d'homogénéité des items. Les premières analyses, effectuées à partir de la procédure "reliability" du progiciel SPSS (alpha de Cronbach, corrélations et test de non additivité de Tukey), donnent des résultats positifs quant à l'homogénéité de nos échelles. Certains items devaient cependant être corrigés afin d'accroître le coefficient de consistance interne sur 2 des 3 échelles (alpha de .72 et .74 respectivement).

Suite à cette opération, l'instrument fut à nouveau modifié puis pré testé durant l'année 1985-1986. Dans un premier temps, les données recueillies auprès des 18 parents impliqués dans le projet d'intervention confirment l'homogénéité de chacune des échelles (test de TUKEY non significatif) ainsi que leur consistance interne (alpha de .81, .82 et .85). Mais la taille de l'échantillon étant trop restreinte, nous avons décidé de poursuivre une étude de validité de contenu de l'instrument sur une population contrastée de 160 parents (pères et mères) et de procéder à une étude de validité de construit. Cette étude est réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Une deuxième partie consiste à identifier et à mesurer la cohésion éducative entre les conduites parentales des conjoints au M.E.P. La validité de contenu sera analysée en trois étapes. Il s'agit de vérifier l'indépendance des construits, l'homogénéité des items et la stabilité des construits à quatre mois d'intervalles.

La validité de construit consiste à examiner si les résultats que nous obtenons permettent de confirmer empiriquement certains liens théoriques que nous postulons exister entre le modèle éducatif et les conduites utilisés par les parents dans différents contextes. Aussi, il faut souligner que nous ne pouvions procéder à la mise en relation prévue entre les résultats quantitatifs du MEP et ceux des autres instruments sans avoir effectué cette étape. Afin de valider le construit de cette mesure, nous vérifions principalement la correspondance des résultats du MEP, 1) avec ceux d'un autre questionnaire dans le domaine, soit la Mesure des conduites de contrôle parental (MCCP) élaboré par Pilon (1981) 2) avec ceux de l'observation systématique, 3) avec le relevé de la documentation.

Les caractéristiques de la population retenue pour les fins de la validation sont des parents qui doivent avoir un enfant de cinq ou six ans, être nés au Québec, parler français et appartenir à un foyer biparental où le père et la mère sont consentants à répondre au questionnaire. Les parents sont divisés en deux groupes de 40 familles selon l'appartenance socio-économique où la définition de cette variable inclut leur niveau d'éducation et le quartier. Pour former les deux groupes contrastés de parents, nous nous sommes référés à l'échelle socio-économique de Blishen (1976). L'intervieweur entraîné se rend dans la famille et demande au père et à la mère de répondre individuellement au MEP et au MCCP.

2. Observation systématique

Les mesures du modèle éducatif des parents, si elles sont valides dans leur construit, devraient également se refléter dans les conduites adoptées par les parents lorsque ceux-ci cherchent à faire réaliser à leur enfant certains apprentissages. On retrouve, en effet, dans chacun des modèles proposés par Bertrand et Vi[illegible] certains postulats quant aux modes de transmission des connaissances.

Ainsi, à partir de données de la littérature (Bee et al., 1969; Hess et Shipman, 1969; Leona, 1978; Pourtois, 1976), nous postulons que les mères de type rationnel au MEP sont plus susceptibles d'adopter des conduites d'enseignement contrôlantes, autoritaires et axées sur la performance de l'enfant (gestion hiérarchique). Quant aux mères de type humaniste au MEP, elles auraient plus tendance à encourager l'enfant à trouver ses solutions ou à lui en suggérer tout en le laissant libre de décider (autogestion). Enfin, celles de type symbiosynergique au MEP, elles devraient recourir davantage à des stratégies évoluant vers le partage de la décision ou la prise en charge de l'activité d'apprentissage par l'enfant (cogestion).

Afin de vérifier si nos mesures permettent d'établir un lien entre le modèle éducatif parental et les conduites "pédagogiques", nous avons procédé à l'enregistrement vidéo d'une session d'apprentissage impliquant le parent et l'enfant. Durant cette session, d'une durée respective de 10 minutes, le parent enseigne à l'enfant comment fabriquer un avion en papier. La procédure adoptée consiste d'abord à montrer à la mère, en l'absence de l'enfant, les principales étapes menant à la réalisation de l'avion[1]; puis, la mère et l'enfant sont réunis à une même table et, pendant 10 minutes, la mère enseigne la tâche en présence d'une caméra.

Le décodage de cette séquence s'effectue à l'aide d'une grille d'observation qui s'inspire fortement de celle élaborée par Pourtois (1976). Cette grille permet essentiellement le relevé des stratégies éducatives privilégiées par les mères dans des situations d'apprentissage structurées. Le choix de cette grille est motivé premièrement en raison de la similarité des tâches d'enseignement analysées dans les deux recherches et, deuxièmement, en raison de la fiabilité et de la validité de cette grille telles qu'éprouvées par Pourtois (1976) auprès d'un groupe de 91 dyades mères-enfants.

---

1 Si l'enfant sait déjà comment faire un avion en papier, la mère peut alors lui enseigner la fabrication d'un bateau. Dans deux familles sur 34, cette situation s'est manifestée. Ajoutons que ces deux réalisations sont comparables, car elles exigent le même nombre de manipulations de la feuille c'est-à-dire l'exécution de six étapes pour parvenir à la réalisation du produit final.

Certaines modifications ont toutefois été apportées à la grille originale principalement à cause de la complexité de cet instrument: en effet, celui-ci contient huit grandes classes comportementales et 78 comportements[1] (69 verbaux et 9 non-verbaux). Pour ce faire, nous nous sommes référés, d'une part, aux regroupements de comportements effectués par Pourtois (1976) lors de ses analyses de résultats et, d'autre part, aux enregistrements déjà réalisés par les étudiants au cours des années précédentes.

Une fois ces démarches réalisées, nous avons procédé à l'épuration de la grille originale en regroupant certains comportements qui ont une morphologie similaire et une faible fréquence d'apparition. Toutefois, nous nous assurons que les comportements retenus demeurent mutuellement exclusifs et représentatifs des stratégies didactiques déployées par la mère avec son enfant. Forts de l'appui de M. Pourtois et de son équipe que nous avons rencontrés à quelques reprises, il nous a été possible de finaliser la nouvelle grille d'observation; cette dernière comprend encore huit grandes classes comportementales mais seulement 40 comportements (32 verbaux et 8 non-verbaux).

Précisons aussi que les huit grandes classes comportementales ont été établies selon l'intentionnalité objective de l'intervention de la mère: organisation, imposition, développement, personnalisation, rétroaction positive, rétroaction négative, affectivité positive et négative. Aussi, les comportements décrits dans la grille permettent de détailler le contenu de chacune des grandes classes comportementales.

L'ensemble des procédures décrites précédemment se sont échelonnées durant la session d'hiver 1986. A l'été, nous avons pu entraîner deux étudiants à la cotation. Cette étape nous a amenés à préciser certains comportements de la grille dont la définition posait problème et à mettre au point un guide d'utilisation de la grille assurant la fiabilité de l'instrument. Il importe de souligner ici que l'entraînement des observateurs s'étend au minimum sur une période de 2 semaines en raison de la complexité du système exhaustif de transcription des actes (verbaux et non-verbaux) et du nombre élevé de comportements inclus dans la grille.

Nous avons choisi de coder seulement six minutes[2] sur les dix enregistrées. Car, après vérification, nous avons pu démontrer qu'il était possible d'obtenir une représentativité valable des comportements de la mère en codant une séquence réduite de la situation filmée. Ainsi, pour chaque période de six minutes, nous obtenons une moyenne de 300 unités comportementales (verbales et non-verbales) ce qui semble suffisant pour évaluer le style d'enseignement des mères. Pour s'assurer du niveau de fiabilité entre les codeurs, le calcul de l'accord inter-juge a été effectué. Le taux d'accord oscille entre 85% et 96%; indice qui est tout à fait acceptable selon la littérature dans le domaine (Beaugrand, 1984; Herbert & Attridge, 1975; Sackett, 1978).

1- Pourtois utilise le terme catégorie comportementale alors que nous avons adopté celui de comportement.

2- Sur les dix minutes, nous codons les séquences suivantes: 0 à 2 minutes, 4 à 6 minutes et 8 à 10 minutes.

La ressemblance presque parfaite entre les résultats des deux recherches est indéniable mais demeure quelque peu surprenante puisque 1) l'expérimentation et la cotation ont été menées par deux équipes différentes; 2) les parents vivent dans deux contextes culturels relativement dissemblables: l'un belge, l'autre québécoise et 3) notre population est composée uniquement de 34 mères monoparentales alors que celle de Pourtois regroupe des familles biparentales.

B) Validité de convergence

Afin de valider le concept de modèle éducatif tel que mesuré par le MEP, nous proposons d'effectuer une validation de convergence. Cette opération, dont l'objectif est de vérifier à quel degré différentes mesures du modèle éducatif conduiront à des résultats similaires, permettra d'éprouver la justesse de la mesure réalisée à partir du MEP. Cette validation de convergence se réalise à l'aide d'une entrevue semi-dirigée. Si nous avons opté pour une approche essentiellement qualitative, ceci s'explique par le fait que la description d'un modèle éducatif ne repose pas uniquement sur des conduites mais aussi sur les croyances, les valeurs et les attitudes éducatives des parents. L'entrevue semi-dirigée nous semble la méthode tout indiquée pour recueillir des données de nature plus reliée à leur histoire de vie et à leurs manières d'entrevoir l'éducation de leur enfant et aux stratégies utilisées.

1. Entrevue semi-dirigée

Bien que l'objectif premier de notre démarche de recherche porte sur une validation de concept, il n'en demeure pas moins que nous serrames toujours intéressés à identifier les mécanismes conduisant à l'adoption de valeurs, croyances et conduites particulières en matière d'éducation. L'entrevue semi-dirigée permet d'explorer avec le parent certains thèmes qui facilitent l'examen de la correspondance entre le type d'éducation reçue et celle transmise. Une partie de l'entrevue porte donc sur un ensemble de questions prédéterminées traitant des antécédents, c'est-à-dire du modèle éducatif qui prévalait au foyer alors que le parent était adolescent ainsi que les sources extérieures d'influence lors de cette période de développement. Une autre partie de l'entrevue, appelé conséquents, identifie les valeurs actuelles du parent, les façons de s'y prendre quant à l'éducation de son enfant et la présence d'un support social susceptible d'avoir un impact sur sa relation mère-enfant.

Pour réaliser le protocole d'entrevue semi-dirigée, nous nous sommes référés d'abord à un document préalablement élaboré par l'équipe du PRIM et dans lequel on retrouve un tableau synopsis des trois modèles accompagné de descripteurs et de phrases-clés qui permettent de stéréotyper chacun de ces derniers dans diverses sphères d'activités. Fort de ce document, il nous a été possible d'élaborer un protocole d'entrevue composé de 37 questions abordant les antécédents familiaux des mères ainsi que leur vécu familial actuel et ce, tant au niveau éducatif que social.

Après avoir pré-testé ce protocole auprès de quinze familles, des modifications ont été apportées. Il est ainsi apparu nécessaire d'entraîner rigoureusement les interviewers afin de maximiser la fiabilité des résultats; ainsi que d'enregistrer mécaniquement chacune des entrevues pour éviter toute perte d'information.

Lors de ces entrevues, l'étudiant est appelé à aborder avec le parent certains thèmes spécifiques et laisser celui-ci y répondre de la façon la plus spontanée possible. Chacune des deux entrevues dure environ une heure. Etant donné leur longueur, les entrevues ont lieu à une semaine d'intervalle: la première porte sur les antécédents et la seconde sur les conséquents. Bien que nous laissons à l'étudiant une certaine latitude quant à la formulation des questions et à leur ordre de présentation, nous nous assurons d'une standardisation des informations recueillies en proposant, pour chacun des thèmes abordés, une série de sous-questions bien précises.

Les entrevues sont intégralement transcrites puis l'information disponible est remaniée en fonction des quatre grands thèmes suivants:

1- Communication entre parent-enfant.
2- Stratégies éducatives.
3- Projets de vie ou d'avenir formulés par le parent pour l'enfant.
4- Réseau social de la famille (parent et enfant).

Le choix de ces thèmes s'est imposé en regard du protocole même des entrevues et, en fonction des constantes qui apparaissaient lors de la première lecture effectuée. A partir de ces quatre thèmes, une grille d'analyse de contenu a été développée afin de pouvoir classifier les réponses des parents selon les modèles éducatifs de Bertrand et Valois. Bien que les résultats de cette étape ne soient pas encore disponibles, nous prévoyons effectuer une analyse comparative des modèles parentaux privilégiés par les parents de la mère interrogée avec ceux qu'elle favorise elle-même actuellement avec son enfant. Chaque thème comprend des items relatifs à chaque modèle éducatif et réfère à un numéro de code indiquant le thème, le modèle éducatif, le contexte et les caractéristiques liées aux thèmes ou à la situation familiale. La grille d'analyse est présentée en appendice.

Nous obtenons la sommation de douze scores pour les antécédents et douze autres pour les conséquents éducatifs où chacun indique le thème et le modèle éducatif. Comme le contenu de chaque entrevue est enregistré dans un programme informatisé d'analyse de contenu, il est facile par le code de rappeler ce que la mère a dit dans l'entrevue et de regrouper ainsi des témoignages de différentes mères qui s'inscrivent sous le même code. Cette manière de procéder qui est plus longue en termes de temps de codage permet de rappeler plus facilement l'information en vue d'identifier des profils de comportements de parents selon l'un ou l'autre modèle éducatif. Il est aussi plus facile d'identifier certaines caractéristiques des familles monoparentales de l'échantillon. Toutefois, cette dernière partie ne fait pas l'objet de notre étude mais l'information est utilisée pour mieux comprendre le contexte de vie de ces familles.

Observation participante

Comme cette recherche s'inscrit dans une démarche d'intervention auprès de la famille monoparentale, nous avons demandé à l'étudiant d'assurer aussi un rôle d'observateur participant lors de ses présences dans le foyer. Pour ce faire, nous avons entraîné l'étudiant et systématisé la prise de données en mettant au point un protocole d'observation participante qui amène ce dernier à être attentif à certaines situations précises et à colliger le plus objectivement possible l'information. Afin d'uniformiser les observations rapportées, l'étudiant inscrit en trois temps les faits observés (contexte précédant la situation, l'interaction mère-enfant, et le dénouement.) Le protocole

comprend cinq dimensions auxquelles se réfère l'observateur: conformisme, performance, soumission, exercice du pouvoir, utilisation et création de ressources.

La fiabilité de cette méthode dépend beaucoup de la formation de l'observateur et de son habileté à reconnaître les situations et à colliger l'information. La technique de l'observation participante reste quand même un moyen privilégié pour recueillir des séries d'exemples de comportements éducatifs qui se rattachent à l'un ou l'autre modèle. Il s'agit de comportements saisis dans le quotidien de la famille. La grille d'observation de l'entrevue semi-dirigée sert également à décoder les comportements enregistrés par l'étudiant. Dans l'étude des profils éducatifs des mères, les informations colligées par cet instrument servent à mieux illustrer certaines conduites des portraits contrastés des mères.

Analyses des résultats

Les scores obtenus aux instruments dont les données sont de nature quantitative sont traités sur ordinateur AMDAHL à partir des progiciels SPSS et SAS. La vérification de la correspondance entre les résultats obtenus sur les différentes mesures se fait essentiellement à partir d'analyses de corrélation. Nous effectuons également des anova sur les scores obtenus au MCCP et au MEP afin de vérifier si les parents obtiennent des scores similaires aux deux instruments. Les données recueillies à partir de l'observation systématique sont analysées en fonction des huit catégories de la grille d'observation adoptée de Fourtois (1976).

Il s'agit de dégager des profils de comportements éducatifs, à l'aide d'analyses de correspondances où les données du MEP et de l'entrevue semi-dirigée servent de référence pour situer les mères par rapport aux trois modèles éducatifs et aux axes ou facteurs. Par la suite, nous projetons les données des deux autres instrument (MCCP et observation systématique) pour vérifier leur proximité avec la position des mères et les items des modèles éducatifs. Ces données servent à définir les différents facteurs et à identifier le profil des différents groupes de mères. Ces profils insèrent les résultats des instruments afin de dégager des portraits contrastés de comportements de parents qui correspondent aux différents modèles éducatifs.

En guise de conclusion, nous devons rappeler que le point de départ de ce projet de recherche émane de notre présence dans des familles où différentes façons de faire ont été enregistrées. Notre préoccupation fut de qualifier ce qui a été observé par rapport à un cadre conceptuel référant à une sorte de méta-image (paradigme) des comportements des parents.

Par la suite, il s'agit de transposer les valeurs, les croyances, les attitudes, les façons de faire de chaque modèle dans des habiletés ou pratiques éducatives que les parents utilisent avec leurs enfants. Enfin, nous vérifions la notion de modèles éducatifs dans les activités quotidiennes de la famille. Pour ce faire, les deux hypothèses exploratoires suivantes ont été formulées:

1- vérifier le degré de corrélation entre les analyses quantitatives mesurant les conduites parentales (MEP et observation systématique) et les analyses qualitatives rapportant les valeurs et les croyances du parent (entrevue semi-dirigée)

2- examiner le niveau de convergence entre le modèle éducatif proposé du parent durant son enfance (les *antécédents*) et le modèle éducatif qu'il adopte présentement avec son enfant (les *conséquents*).

Présentation et interprétation des résultats

La présentation et l'interprétation des résultats fera l'objet d'un rapport de recherche, en voie de préparation, qui sera présenté dans le cadre des Séminaires du C.I.R.A.D.E.

Bibliographie

Baumrind, D., (1971) "Current patterns of p... ...l authority". Developmental Psychology Monographs, 4, pp. 1-101.

Beaugrand, J.P., (1984). Observation directe du comportement, dans Robert, M. (Ed.), Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie. St-Hyacinthe, Edisem Ed.

Bee, H.L., Van Egeren, L.F., Streissguth, A.P., Nyman, B.A., Leckie, M.S. (1969). Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns. Developmental psychology, 1, 726-734.

Bertrand, Y., Valois, P., (1982). Les options en éducation. Ministère de l'éducation, Québec.

Blishen, B.R., McRoberts, H. (1976). Revised socio-economy index for occupations in Canada. Canadian review of sociology and anthropology, 13, pp. 71-80.

Bouchard, C. et al., Les mauvais traitements envers les enfants: une étude de facteurs macro- et micro-socio-économiques (1987. Dans J. Guay, Manuel québécois de psychologie communautaire. Chicoutimi Ed. Gaëtan Morin, pp. 243-270.

Bouchard, J.M. et al. (1982). L'intervention dans la famille: un nouveau modèle de Formation et de recherche dans Les Cahiers du CTNERHI. Paris, No 19, juillet-septembre 1982, pp. 21-42.

Bouchard, J.M. (1985). L'intervention éducative en milieu familial dans Apprentissage et socialisation, Vol. 8, No 1, Mars.

Ferguson, M. (1981). Les enfants du verseau. Paris, Ed. Calmann-Lévy, pp. 207-242.

Fishbein, M., Ajzen, I., Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and Research (1985). dans I E. Sigel, Parental Belief Systems, London New Jersey, Ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 103.

Grand'Maison, J., Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Montréal, Ed. Internationales Alain Stanké Ltée, 1976.

Grusec, J.E. et L. Kuczynski. (1980) Direction of effect in socialization: a comparison of the parent's versus the child behaviour as determinants of disciplinary techniques, in Development Psychology, Vol. 16, pp. 1-9.

Hess, R.D., Shipman, V.C. (1965). Early experiences and the socialization of cognitive modes in children. Child Development, 36, 869-886.

Herbert, J., Attridge, C. (1975). A guide for a developpers and users of observation system and manuel American Educational Research Journal, Vol. 12(1), pp. 1-20.

Lanas, L.M. (1978). Maternal teaching strategies in chicano families of varied educational and socio-economic level. Child development, 49, 1129-1135.

Maccoby, E.E. (1980). Social development. Psychological growth and the parent-child relationship. Stanford, Ca., Harcourt Brace Jovanovich.

McGillicuddy-De Lisi, A.V. (1980). The role of parental beliefs in the family as a system of mutual influences. Family Relations, 29, pp. 317-323.

Ministère de l'Education (1984). Elements de docimologie. Fascicule 2. Lexique. document 16-7260. Gouvernement du Québec.

Pilon, N. (1981). Elaboration et validation d'un instrument de mesures des conduites parentales. Mémoire de maîtrise en psychologie, Laboratoire de Recherche en Ecologie Humaine et Sociale, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Pourtois, J.P. (1979). Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans). Presses Universitaires de France.

Pourtois, J.P. (1985). Eduquer les parents. (Ed. Labor), Bruxelles.

Rosenberg, M.J. et Hovland, C.I. Cognitive, affective and behavioral components of attitudes (1983) Dans I.E. Sigel, Parental Belief Systems. London New Jersey, Ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 389.

Rogers, C. (1972) Liberté pour apprendre. Dunod, Paris.

Rollins, B.C. et Thomas, D.L. Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. (1979). Dans W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye et I.L. Reiss (Eds), Contemporary theories about the family. Vol. 1, New York, Free Press.

Sackett, G.P. (1978). Observing behavior. Vol. 2: Data collection and analysis methods. University Park Press.

Semeroff, A.J., Feil, L.A. Parental Concepts of Development. (1985). Dans I.E. Sigel, Parental Belief Systems. London New Jersey, Ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 83-105.

Santostefano, S. (1968). Miniature situations and methodological problems in parent-child interaction research. In Merrill-Palmer Quarterly, Vol. 14, pp. 285-312.

Segal, M.A., Study of Maternal Beliefs and Values Within the Context of an Intervention Program. (1985). Dans I.E. Sigel, Parental Belief Systems. London New Jersey, Ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 271-286.

Sherif, C.W., Social values, attitudes and the involvement of the self. (1985). Dans I.E. Sigel, Parental Belief Systems. London New Jersey, Ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 289.

Tessier, R. (1983). Etude des conditions écologiques de la qualité et de la cohésion des conduites. Thèse de doctorat (non publiée). Laboratoire de Recherche en Ecologie Humaine et Sociale, Université du Québec à Montréal.

RELATION PARENT-ENFANT

***Modèle rationnel**: Exercice unilatéral du pouvoir par le parent*

A. Projet de vie

1. **Réalisation du potentiel de l'enfant axée sur la réussite individuelle et sur le rendement dans un objectif de production et de promotion sociale.**

   Promouvoir la réussite individuelle par la maîtrise de soi, la discipline personnelle, la compétition et l'accumulation de connaissances.

2. **Conformisme social par le maintien des normes établies par la société industrielle.**

   Rejeter la différence entre les personnes en s'inspirant des normes sociales et des habitudes établies comme critères de référence (politesse, apparence, ordre).

   Valoriser l'autorité et la soumission.

B. Conception du rôle parental

1. **Le parent est irremplaçable et unique responsable des actions et de la destinée de son enfant.**

   Se reconnaître comme l'unique et le plus compétent pour assumer les rôles émotif, éducatif et instrumental auprès de l'enfant.

   Refuse l'aide ou les conseils des autres par rapport à l'éducation de son enfant.

2. **Savoir privilégié du parent comme expert et gestion hiérarchique des activités et des tâches.**

   Imposer à l'enfant un modèle, des solutions, des moyens et des activités.

   Solutionner les problèmes de l'enfant sans le consulter.

   Etablir des critères d'appréciation en fonction des attentes du parent.

   Utiliser des conduites coercitives si l'enfant adopte des choix que le parent désapprouve: ordonner, menacer, punir ou critiquer sa production.

C. Conception du développement de l'enfant

1. **Le développement de l'enfant est orienté par les attentes et les règles édictées par ses parents.**

   Amener l'enfant à se conformer et à intérioriser le savoir-avoir du parent.

D. **Mode de communication parent-enfant**

1. Communication unilatérale allant du parent à l'enfant.

Accorder peu d'importance à l'expression des émotions, besoins et préoccupations de l'enfant.

Imposer son point de vue ou ses décisions à l'enfant.

E. **Réseau social de l'enfant**

1. Contrôle du réseau social de l'enfant.

Intervenir dans le choix des amis, des sorties et des visites à la maison.

Régler pour l'enfant les situations conflictuelles avec ses pairs.

F. **Modes d'utilisation des services et des ressources humaines**

1. Valorisation du rôle de l'expert (Concept de l'état providence).

S'en remettre aux experts ou aux professionnels pour se faire dicter le moyen ou la solution pour résoudre ses difficultés.

G. **Modes d'utilisation des ressources matérielles**

1. Consommation des biens et des services en cohérence avec les objectifs de la société industrielle.

Utiliser les ressources indépendamment de l'utilité ou des conséquences sur les personnes et les collectivités.

Modèle humaniste: *Le parent donne du pouvoir à l'enfant pour qu'il prenne et assume ses décisions.*

A. Projet de vie	
1. Réalisation du potentiel de l'enfant axée sur le développement intégral de sa personne dans un objectif d'épanouissement personnel.	Promouvoir les différents aspects du développement de l'enfant: autonomie, affectivité, socialisation, habiletés motrices et cognitives.
2. Respect des droits de l'enfant.	Accepter les différences entre les personnes. Respecter les aspirations de l'enfant.
B. Conception du rôle parental	
1. D'autres personnes peuvent agir comme substituts parentaux pour le mieux-être de l'enfant.	Accepter l'aide offerte par son réseau social et familial en correspondance avec ce qui lui convient.
2. Le parent est un guide qui fait confiance dans les ressources et le savoir-faire de l'enfant.	Proposer à l'enfant des solutions, moyens, activités et le laisser décider ce qui lui convient pour son mieux-être. Favoriser l'autogestion des activités de l'enfant: l'aider à analyser ses choix - l'amener à définir ses propres critères d'appréciation. Supporter l'enfant à poursuivre sa démarche personnelle. Evaluer le comportement de l'enfant en référence aux étapes de son développement personnel. Tenter de comprendre l'enfant s'il adopte des choix que le parent désapprouve (écoute empathique).
C. Conception du développement de l'enfant	
1. Le développement de l'enfant est orienté vers le respect de l'ensemble des besoins, intérêts et choix de l'enfant.	Reconnaître que l'enfant est l'agent de son éducation et est capable d'auto-développement et d'autogestion.

D. **Mode de communication parent-enfant**

1. Communication empathique centrée sur l'enfant.	Etre à l'écoute de l'expression des émotions, besoins et préoccupations de l'enfant.

E. **Réseau social de l'enfant**

1. Le parent laisse l'enfant choisir son réseau social	Encourager l'enfant à se faire des amis et à les fréquenter. Laisser l'enfant solutionner les conflits avec ses pairs.

F. **Modes d'utilisation des services et des ressources humaines**

1. Utilisation des ressources humaines pour son mieux-être personnel.	Consulter les experts et choisir les solutions qui favorisent le mieux-être de l'enfant.

G. **Modes d'utilisation des ressources matérielles**

1. Consommation des biens et des services en cohérence avec les objectifs d'une société humaniste.	Utiliser les ressources en fonction du mieux-être personnel des individus.

Modèle symbiosynergique: *Partage du pouvoir, des ressources et des savoir-faire entre le parent et l'enfant.*

A. Projet de vie

1. **Réalisation du potentiel de l'enfant en interdépendance avec les autres membres de son milieu socio-familial dans un objectif de mieux-être à vivre ensemble.**

   Promouvoir l'épanouissement de l'enfant et de son entourage par l'intégration des différences entre les personnes et de leurs ressources.

2. **Respect mutuel des droits individuels et collectifs.**

   Etablir des rapports d'égalité entre les personnes et mettre en commun leurs savoir-faire et leurs connaissances cumulatives.

B. Concertation du rôle parental

1. **Le parent s'inscrit en interdépendance avec son enfant et les autres agents de son éducation.**

   Concerter le savoir-faire du parent avec celui de son enfant et des autres ressources de l'entourage.

   Donner des solutions et des moyens en les expliquant à l'enfant afin de rechercher avec lui une solution ou un choix qui convient aux deux parties.

   Favoriser la gestion des activités en concertation avec les autres: amener l'enfant à se décentrer de son point de vue et d'évaluer ses comportements en fonction de l'impact de ceux-ci sur les autres.

   Favoriser les comportements qui *réfèrent* au principe de la réciprocité.

   Rechercher une nouvelle entente si la solution trouvée ne convient pas à l'une des deux parties ou si l'enfant adopte un choix que le parent désapprouve.

C. **Conception du développement de l'enfant**

1. Le développement de l'enfant repose sur l'unicité et l'interdépendance avec les autres membres de son milieu socio-familial.	Amener l'enfant à harmoniser les liens qu'il a avec sa famille et les membres de son milieux socio-familial. Utiliser les situations pour favoriser chez l'enfant la prise de conscience de son autonomie, ses responsabilités, ses droits et devoirs.

D. **Mode de communication parent-enfant**

1. Communication centrée sur l'échange réciproque des préoccupations du parent et de l'enfant.	Se centrer sur l'expression des émotions, des besoins et des préoccupations du parent et de l'enfant. Négocier en vue d'en arriver à un accord qui satisfait les deux parties.

E. **Réseau social de l'enfant**

1. Le parent aide l'enfant à développer l'entraide mutuelle avec son réseau social.	Aider l'enfant à négocier, à solutionner des situations conflictuelles et à s'entraider entre amis.

F. **Modes d'utilisation des services et des ressources humaines**

1. Utilisation de services et des ressources humaines dans le respect de l'écologie humaine et sociale.	Participer avec les experts à la création de réseaux d'entraide (informels et formels) favorisant le mieux-être des familles et de la collectivité. Impliquer l'enfant dans le milieu socio-familial.

G. **Modes d'utilisation des ressources matérielles**

1. Consommation des biens et des services en cohérence avec les objectifs d'une société écologique.	Utiliser les ressources en fonction du mieux-être collectif et dans le respect des principes de l'écologie physique.

Des exemplaires du présent document sont en vente à l'adresse suivante:

Centre Interdisciplinaire de Recherches sur l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. A, G-3125
Montréal, Québec
H3C 3P8

Pour commander, remplir le formulaire de réquisition apparaissant à la dernière page du document.

Publié par le Centre Interdisciplinaire de Recherches sur l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
Composition graphique: Francette Pelletier